Jacques Rancière

ESCUELA, PRODUCCIÓN, IGUALDAD[1]

«Aprender para emprender»: la consigna de un reciente ministro de Educación resume bastante bien la voluntad de un cierto consenso acerca de los fines de la enseñanza: consenso entre una tradición conservadora o liberal, que privilegia la formación para las obligaciones y las responsabilidades de la vida activa, y una tradición progresista ligada a las virtudes de la ciencia democráticamente distribuida; consenso, en el seno de esta última tradición, entre los partidarios de una prioridad dada al contenido universalista del saber y los partidarios de una atención específica a los niños desfavorecidos por su pertenencia al universo productivo.

Este consenso propone una visión optimista de las relaciones entre la lógica de la instrucción y la de la producción: la universalidad de la ciencia y la eficacia de sus aplicaciones garantizan la consecución feliz desde la formación escolar hasta la empresa económica. Y aseguran también la armonía entre la promoción de los individuos emprendedores y el bien de la comunidad. Una misma finalidad reúne tres niveles de problemas: los que hacen al acto de aprender, los que dependen de la forma-escuela, y los que conciernen a la relación global entre población escolarizada y población productiva.

Este tipo de cortocircuitos corresponde a formas de expresión de la voluntad política que no están aquí en cuestión. Quien quiera reflexionar acerca del campo de acción de esta voluntad, y por tanto acerca de los poderes y los límites de la misma, debe aislar los niveles, preguntarse por cada una de esas relaciones y por su coherencia cuando se considera el conjunto.

Así, «aprender para», en la práctica, tiende a descomponerse en varios actos. Se aprende *a* ejecutar, y ese aprendizaje estimula de manera mediocre las audacias de la empresa. Se aprende *para* mandar y esa finalidad genera una cierta indiferencia respecto del contenido del saber. Se aprende para *saber* y ese gusto suele ser contradictorio con la impaciencia de emprender. Por último, se *aprende* simplemente —porque se pertenece a la categoría de aquellos que aprenden o, por el contrario, para reclamar que se está excluido de ese privilegio.

Es aquí donde interviene la *forma-escuela*. La escuela no es un lugar o una función definidos por una finalidad social externa. Es ante todo una forma simbólica, una norma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales. Escuela no quiere decir aprendizaje sino ocio. La *scholè* griega separa dos usos del tiempo: el uso de aquellos a quienes la obligación del

---

[1] Texto publicado en 1988 en *L'école de la démocratie,*Edilig, Fondation Diderot, Documento accessible on line en la siguiente dirección: http://www.horlieu-editions.com/textes-en-lignes/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf. Traducción : Vera Waksman

servicio y de la producción quita, *por definición*, tiempo para hacer otra cosa; el uso de aquellos que *tienen tiempo*, es decir, de quienes están dispensados de las exigencias del trabajo. Entre estos, algunos aumentan inclusive esta disponibilidad sacrificando tanto como sea posible los privilegios y los deberes de su condición al puro placer de aprender. Si la *scholè* define el modo de vida de los iguales, esos «escolares» de la Academia o del Liceo, del Pórtico o del Jardín, son los iguales por excelencia.

¿Qué relación existe entre esos jóvenes atenienses bien nacidos y la multitud confusa y porfiada de nuestros colegios suburbanos? *Nada más que una forma*, admitámoslo: la forma-escuela, tal como la definen tres relaciones simbólicas fundamentales: la escuela no es ante todo el lugar de la transmisión de los saberes que preparan a los niños a su actividad de adultos. Es el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender, el lugar de la igualdad por excelencia.

El escolar y el aprendiz

Esta estructura está siempre en el centro de las problemáticas modernas de la escuela. La escuela no se ocupa de la igualdad como de un objetivo para el que ella sería un medio. No iguala por su contenido —la ciencia con sus supuestos efectos de redistribución social—, sino por su forma. La escuela pública democrática ya *es* distribución: le quita al mundo desigual de la producción una parte de sus riquezas para consagrarla al lujo que representa la constitución de un espacio-tiempo igualitario. Si la escuela cambia la condición social de los escolares, es principalmente porque los hace participar de su espacio-tiempo igual, separado de las exigencias del trabajo. La banalización de la forma escolar, al identificar el tiempo social de la escuela con el tiempo natural de la maduración de los niños, oculta esta ruptura simbólica fundamental: el ocio, norma de separación de las vidas nobles y viles, se volvió parte del tiempo de la existencia trabajadora. La escuela no es preparación, es separación. Los críticos de la «escuela de clase» remitieron apresuradamente esta separación a la oposición entre «igualdad formal» e «igualdad real». La escuela no *promete* de manera mentirosa una igualdad que la realidad social permitiría desmentir. No es el «aprendizaje» de ninguna condición. Es una *ocupación*, separada de las otras, gobernada en particular por una lógica heterogénea a la del orden productivo. Sus efectos diversos sobre los otros órdenes tienen que ver, ante todo, con el modo en que propaga las modos de la igualdad.

La denuncia moderna de la escuela «reproductora» de las desigualdades es, quizás, solo el sucedáneo irónico de una denuncia mucho más antigua y más dramáticamente vivida: la del *desclasamiento*, del desorden automáticamente producido en el orden social por toda extensión de la forma igualitaria de la escuela. Quien ha saboreado la igualdad escolar está virtualmente perdido para el mundo de la producción que es el de la desigualdad y la ausencia de ocio. La pérdida es doble, económica y social.

En 1943, una investigación de los ingenieros de Artes y Oficios fijaba de este modo las necesidades de la sociedad francesa en cuanto a la formación: 67% de los hombres activos no necesitan calificación profesional, 26% necesitan una formación técnica industrial o agrícola, 4%

una formación comercial, 1,1% una formación literario y 1% una formación científica no directamente productiva.[2] El enorme exceso así «medido» de la producción del saber escolar por encima de las necesidades reales de «formación», es también exceso de igualdad, mortal para el orden social. La escuela hace más iguales de lo que la sociedad puede emplear. Esos trabajadores útiles sustraídos a su utilidad —simbólica más que real— están destinados a las frustraciones de la igualdad. Transportando al mundo económico las costumbres y las aspiraciones de la escuela, esos *desclasados* serán una y otra vez denunciados como el fermento de toda subversión.

La política de la «ilustración» no se opone a esta representación. No apunta a la distribución universal de los saberes en la forma de la escuela; busca su repartición útil: aumento del saber de aquellos que mandan; introducción de los sabios entre quienes toman decisiones; distribución a cada uno del saber necesario y suficiente para la ejecución óptima de su tarea — lo cual no es saber escolar y debe incluso seguir siendo lo contrario so pena de trasformar a los productores de la riqueza de las naciones en semi-sabios y en facciosos.

De acuerdo con esta lógica, lo que conviene al productor es la forma social exactamente opuesta a la escuela, aquella donde nadie se preocupa por aprender, bajo la misma igualdad de la férula, sino por *aprender a hacer* en las condiciones de la jerarquía que aprende al mismo tiempo una condición y un oficio. Así es el aprendizaje que prepara al joven obrero para su oficio, dejándolo en su estado. A lo largo de las disputas relativas a la enseñanza técnica y la enseñanza profesional, vuelve una y otra vez la monótona queja que opone el aprendizaje del taller, auténtica entrada al universo del trabajo, a la abstracción de las escuelas falsamente profesionales, pervertidas por el modelo de la escuela clásica, la de los abogados, médicos y profesores. «Forjando se llega a ser forjador»,[3] dice la sabiduría de las naciones. Pero es decir demasiado poco. Porque ¿quién impide, *a priori*, que se pongan forjas en las escuelas? Los adversarios de una *escuela para productores* ponen entonces los puntos sobre las íes: «Forjando hierro verdadero con verdaderos instrumentos para verdaderos clientes se llega a ser un verdadero forjador».[4]

Pero, curiosamente, ese discurso del trabajo verdadero, de la práctica formadora opuesta a la teoría productora de vanidad, se dice siempre en pasado. Todos aquellos que ensalzan los poderes del aprendizaje hablan de él como de un paraíso perdido: idilio por las corporaciones y los gremios de antes de 1789 donde el aprendiz era formado en el amor y en los secretos del oficio y, al mismo tiempo, era protegido contra la explotación desordenada del capitalismo. Por ese lado discurre, a partir de 1840, el inagotable discurso acerca de la «crisis del aprendizaje». De un instructivo o de una encuesta a otra se articula la monótona retahíla de idénticas acusaciones: entregado por padres displicentes o ingenuos a la discreción del maestro, el niño se inicia en los secretos del oficio —con frecuencia mal— solo en los últimos momentos del aprendizaje. Durante tres o cuatro años, no es más que el sirviente, o la víctima, del maestro o de los obreros y, en la mayoría de los casos, de ambos a la vez. Cuando su fuerza física no se marchita en la oscuridad, la

---

[2] Legoux, Yves, *Du compagnon au technicien*, Paris, Technique et vulgarisation, 1972, p. 321.
[3] Más común en español: «La práctica hace al maestro», conservo la literalidad por las necesidades del argumento [N. de la T].
[4] Allegret, P., *Le problème de l'éducation professionnelle*, Paris, 1913, p. 121.

inactividad o las tareas pesadas del taller, su espíritu se pierde vagando por las calles recorriendo los caminos del burgués, de la burguesía o de sus compañeros. Lo que aprende de estos últimos es, sobre todo, la depravación que rápidamente imita y la violencia que a su vez ejercerá luego.

Al maestro no le faltan respuestas para estas acusaciones. Igualmente monótono es el relato de los sinsabores de los patrones paternales y concienzudos: se ocupan de formar tempranamente al aprendiz y este, en cuanto aprendió lo suficiente, se apresura, a menudo con la complicidad de sus padres, a abandonar el taller de su instructor para ubicarse en lo de un competidor. Los «años perdidos» del aprendiz son una medida de prudencia contra la mala fe de las familias.[5]

Los daños están repartidos, dicen los observadores equitativos. Lo esencial está en otra parte. Está en este hecho extraño: el taller, único lugar de formación del verdadero trabajador, es también el lugar obligado de su depravación. Situación que puede leerse al revés: como si la «crisis» fuera el funcionamiento normal del ingreso al universo obrero. Quizás, en efecto, el tiempo perdido por el aprendiz es un tiempo ganado por los obreros, un oportuno retraso en su ingreso —y sobre todo, en su ingreso en igual competencia— al mercado de trabajo, un mercado ya enrarecido puesto que el aprendizaje deja por fuera de su ciclo a una masa obrera «descalificada» también simbólicamente, antes de serlo realmente. La calificación se mide también por el tiempo que se pierde y el que se hace perder a los otros para asegurar su valor simbólico. El aprendizaje prepara para la producción no tanto como adquisición de saberes técnicos útiles, sino como forma específica de participación-sustracción al mundo del trabajo. Y no se opone a la escuela como la formación «práctica» a la formación «teórica», sino como otro uso del tiempo, otra forma de *separación* marcada, en su interior como en su exterior, por la desigualdad. Los paseos y las travesuras del aprendiz, su participación más o menos conciente y voluntaria en los ardides familiares respecto de sus relaciones con el maestro son una preparación eficaz para un mundo del trabajo, que es ante todo el mundo de las relaciones de fuerza y de astucia que tratan de llevar hacia el lado «bueno» la relación desigualitaria constitutiva del orden económico.

El discurso sobre la «crisis del aprendizaje» es la manera negadora de decir esto: el aprendizaje es una forma social que solo tiene relaciones limitadas con el modelo de racionalidad que la psicología del conocimiento entiende bajo el mismo vocablo —la consecuencia de un esquema intelectual y motor aceptado de su puesta en marcha. No prepara para un uso óptimo de un instrumento sino para un uso razonable de la condición obrera. Los nostálgicos del aprendizaje no dejarán de reprochárselo a los talleres modelo de la enseñanza técnica: por buenos que sean con el torno o con la lima, sus alumnos no hacen trabajo *de verdad*.

El verdadero trabajo no es la obra maestra que demuestra el dominio perfecto de los instrumentos. Es la *ocupación* de aquel que, a través de las relaciones de fuerza y de astucia, adquirió la posibilidad de vender su fuerza de trabajo en la producción de objetos comercializados. El trabajo es saber-ser antes que saber-hacer. Es *compra* y *venta* antes de ser aplicación de un saber a un oficio. Y es ante todo ese saber-ser, modelado según las astucias y las

---

[5] Fichet, César, *Mémoire sur l'apprentissage et sur l'éducation industrielle*, Paris, 1847.

depravaciones de la desigualdad productora que quieren corregir los fundadores de la escuela republicana. Para luchar contra esa «deplorable escuela de costumbres públicas, tanto como de costumbres privadas», que corrompe «al hombre en el aprendiz, al ciudadano en el obrero», Octave Gréard crea sus *escuelas de aprendices*.[6] Efectivamente, el taller no es una escuela de moral republicana para la juventud. Y la «crisis del aprendizaje» no es en este sentido sino su excesiva adaptación a las relaciones desigualitarias del mundo del trabajo.

Es decir que, inversamente, el discurso nostálgico es tal vez una manera de conjurar la amenaza que la extensión de la *sociedad escolar* representa para la *socialización* propia del aprendizaje. ¿No es acaso esta ampliación la que agudiza la percepción —y la denegación— de las contradicciones propias del universo del trabajo, de las tensiones entre la lógica de los intercambios salariales, la de la actuación industrial y de la racionalidad científica y técnica?

De la paradoja democrática a la paradoja socialista

El idilio de una iniciación amorosa del niño del pueblo de otro tiempo a su trabajo de hombre está evidentemente incluido en ese gran mito que el pensamiento contrarrevolucionario ha generosamente legado al socialismo y a la ciencia social: el de una unidad social, de una integración tradicional de las funciones sociales que la novedad revolucionaria habría quebrado. Lo que de hecho denuncia ese sueño —tenaz en los buenos pensamientos progresistas— es simplemente la democracia, en tanto que esta se caracteriza por la heterogeneidad, por la no coincidencia de las formas sociales que entran en su constitución: forma-salario y forma-escuela, representación política e institución de la ciencia, etc.

Esa es, en efecto, la paradoja de la democracia. Por una parte, mantiene la marca de las antiguas barreras de orden y, sobre todo, de aquella que separa el ocio intelectual de la necesidad productiva. Pero de esta separación en otra época «funcional» hace una contradicción en movimiento, en la que las políticas de educación común de los ciudadanos, de distribución de los saberes adaptados a las condiciones y de redistribución de las jerarquías encuentran bajo formas poco programables las inversiones políticas y sociales de las familias que saben que, en una sociedad desigual, los *iguales* son también *superiores*. Antes de ser el instrumento de programación de una ciencia útil para la empresa común, la escuela es el lugar privilegiado de la negociación de la igualdad, lugar portador de modelos de sociedad que ponen en crisis los modelos sociales arraigados en el «aprendizaje» de la vida productiva. Sus efectos de transformación social no podrían dejar de ser acordes a su esencia: la *puesta a distancia* de la producción. De allí la ambigüedad —y a menudo la frivolidad— de los ataques tanto de derecha como de izquierda que hacen cargo a la tradición elitista, la de los «mandarines», del propio peso de la contradicción democrática.

De ahí también la pregunta: ¿cómo, en el seno de la contradicción democrática, pudo constituirse la imagen feliz de una escuela que ofrece a todos los hijos de los trabajadores la ciencia que les

[6] Gréard, Octave, *Des écoles d'apprentis*, Paris, 1872, p. 17.

permite elevarse socialmente participando en la empresa común? Esta misma pregunta remite a una cuestión más fundamental en la que podría resumirse la paradoja socialista: ¿cómo el trabajo y la producción, mundo de la ausencia de ocio y de la guerra sin tregua, pudieron llegar a ser el corazón de una visión igualitaria del mundo? Más de una vez se puso esta promoción del lado de un «humanismo trabajador» cuyos valores igualitarios habrían sido transmitidos al pensamiento socialista por la elite obrera. Cabe, sin embargo, preguntarse acerca de la coherencia de los trazos con los que se ha dibujado ese humanismo del trabajo. Si le lee en el texto proudhoniano, su presunta biblia, se ve que esa coherencia solo se garantiza gracias a algunos forzamientos que asimilan la calamidad de la justicia a la palanca del obrero, la palabra común al alfabeto del trabajo y la discusión de los albañiles a la obra de los constructores.[7] Para que la coincidencia de la ciencia, del trabajo y de la igualdad se fije en el personaje del productor, es necesario que ya esté construida en *otra parte.*

Entre el escolar y el productor, así como entre el sabio y el hombre del pueblo, solo se pudo hacer el puente —y atribuirlo a la promoción del trabajo— por un intermediario. Para entenderlo, tal vez es necesario volver a esa lógica mínima de las formas sociales que indicaba la vieja tripartición de la raza de oro de los sabios, de la raza de plata de los guerreros y de la raza de hierro de los trabajadores. El personaje que hace de pivote y fija la coincidencia democrática de la aplicación de la ciencia y de la promoción del pueblo es el guerrero republicano, soldado, oficial o ingeniero de la Francia revolucionaria. En el medio de la guerra revolucionaria, el de los Monge, de los Carnot o de los Marceau, donde los sabios son reclutados para la fabricación de la pólvora y la formación de una nueva elite, el pleno empleo de las luces de la ciencia vino a coincidir con el pleno empleo de las virtudes adquiridas en el terreno por el hombre del pueblo. Una vez al menos la promoción de los hijos del pueblo, la aplicación inmediata de la innovación científica y técnica al servicio de la colectividad y la causa cívica de la igualdad lograron ajustarse una a la otra, en la figura del artillero o del cañonero de los ejércitos revolucionarios.

En ese caso la lógica de la institución científica y la del pensamiento de las luces se vieron llevadas más allá de sí mismas. Cabanis piensa ante todo en el artillero y en el cañonero cuando se mete de lleno con esa obsesión del desclasamiento que se oponía a los avatares de la diseminación escolar del saber. ¿A qué viene, pregunta, ese gran miedo de producir «semi-sabios»? Esos «semi-sabios» cubiertos de oprobio son «la verdadera fuerza de las naciones».[8] Luego, el siglo XIX buscará incansablemente formar «suboficiales» del ejército del trabajo a través de todas las escuelas destinadas a unir la ciencia a la producción, Escuela politécnica y Escuela central, escuelas de artes y oficios y escuelas de enseñanza profesional —aunque descubra que la noción de suboficial, surgida de la coincidencia de los ejércitos revolucionarios, estalla según las lógicas que hacen desviar de la línea recta productiva los mecanismos escolares, las estrategias de promoción social y las pasiones cívicas.

---

[7] Proudhon, *De la justice dans la Révolution et dans l'Eglise*, Paris, 1858 y, para la interpretación cuestionada aquí, Georges Duveau, *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*, Paris, 1948.
[8] Cabanis, «Opinion sur le projet d'organisation des écoles primaires et en général sur l'instruction publique», *Œuvres philosophiques*, Paris, 1956, t. II, p. 437.

Detrás del gran himno al productor-rey que introducen, en los años 1830, las trompetas saint-simonianas, hay que reconocer el poder más eficaz de ese modelo militar-revolucionario para fijar los deseos de promoción individuales y las pasiones colectivas de los hombres del pueblo del siglo XIX. Modelo llevado por una realidad institucional, la que hace del ejército, de las escuelas militares captadas por la novedad científica y técnica y de las escuelas científicas orientadas hacia las necesidades militares, de los laboratorios de la innovación, que unen el desarrollo nuevo de la ciencia y sus aplicaciones al desarrollo de nuevas relaciones sociales. Así, la Revolución reconoció a esa escuela que el emigrado La Rochefoucault-Liancourt había abierto para «abrir a las clases del pueblo las puertas del avance militar». Será la primera de esas escuelas de artes y oficios, encargadas posteriormente de formar suboficiales ya no del ejército sino de la industria, contramaestres «capaces de expresar su pensamiento por medio de un dibujo y de calcular los elementos de las máquinas»,[9] pero en las que los alumnos se encargarán también de mantener las turbulencias revolucionarias.

Y alrededor de la Escuela politécnica, en el medio de los ingenieros formados por ella, el entusiasmo científico y militar de la Revolución generará los nuevos entusiasmos de la industria, del productor rey y del ejército del trabajo. Paradoja del saint-simonismo: su fundador opone el nuevo modelo industrial de la administración de las cosas al viejo modelo militar del gobierno de las personas. Pero de hecho, el «nuevo» ejército, el ejército de la Revolución, es el que presta el modelo de racionalidad técnica, de entusiasmo colectivo y de promoción individual a la propaganda para la nueva religión de la industria, de la jerarquía pasional y de la clasificación de las capacidades. El medio politécnico es quien se encarga de la puesta en práctica, aun a riesgo de descubrir que, si hay un ámbito que se resiste a la aplicación del modelo de la movilización integral de las capacidades y de los entusiasmos, es precisamente el ámbito industrial. El productor rey no proviene de la empresa capitalista, ni del saber y de la lucha obrera. Proviene del artillero revolucionario, imagen fundadora de una coincidencia única entre la promoción de la ciencia, el ascenso de los hijos del pueblo y el despliegue del entusiasmo cívico, que reúne los rasgos que ornarán las bodas futuras de la escuela, la nación y el trabajo.

En busca de los suboficiales del trabajo

Toda la batalla por la enseñanza profesional y técnica está marcada por este problema: ¿cómo hacer coincidir el modelo escolar de la separación y el modelo militar de la promoción con un modelo racional de preparación al trabajo y a la condición trabajadora? Batalla interminable entre los defensores de las dos lógicas, de las dos formas sociales que se trata de reunir: el aprendizaje y la escuela. Toda la argumentación de los primeros se resume en el aforismo del verdadero hierro forjado para los verdaderos clientes. En todo su rigor, el argumento recusa la idea misma de una enseñanza profesional: «Es preciso ante todo que el niño ame su oficio, y ese amor solo puede aprenderse en el taller, al ver que el oficio alimenta al hombre de manera proporcional a

[9] Guettier, A., *Histoire des écoles impériales d'arts et métiers*, Paris, 1865, p. 31.

las capacidades adquiridas. Mientras que en la escuela solo ve a los profesores que viven de la enseñanza que les dan y no del oficio que les enseñan».[10]

Lamentablemente, los mismos industriales deben admitir que las nuevas condiciones del taller ya no permiten confiar la formación del aprendiz ni al maestro, devenido administrador, ni al contramaestre, encargado de la vigilancia de un material cada vez más costoso, ni al obrero, sometido a normas de rendimiento aceleradas. Para resolver la «crisis del aprendizaje» son necesarias, entonces, las escuelas profesionales. Pero la administración debe seguir, dicen, el ejemplo de las escuelas que los mismos industriales subvencionan a bajo costo: escuelas *prácticas* en la que nadie se incomoda con las matemáticas, ni con esa tecnología general que enseña los principios de todas las máquinas en el tiempo que debería estar dedicado a la práctica de una *verdadera* herramienta. Los alumnos formados en esa tecnología general son, en efecto, inferiores a los obreros formados en el lugar. ¿Se dirá, acaso que las escuelas profesionales no deben formar obreros comunes sino contramaestres? Pero, a estos últimos no se les pide «precisamente ciencia sino más bien la experiencia y la fuerza de carácter que les dan autoridad sobre sus compañeros. Eso no se aprende en los bancos de la Escuela».[11] Por supuesto, solo alguien que vive de su trabajo —y accesoriamente del de algunos otros— puede presentar esas cualidades.

La mala fe de los industriales tiene al menos el mérito de desnudar las contradicciones de la voluntad adversa. Le proyecto de la enseñanza profesional es social antes de ser económico. Por una parte, se trata de formar una elite obrera, es decir, no exactamente obreros más hábiles, sino obreros que saquen su saber y su moral de otra escuela y no de los golpes y las trampas del taller. Por otra, se trata de dar a la nación «suboficiales», esos «hombres útiles y virtuosos» elogiados por Cabanis, que llevarán a sus profesiones comerciales, industriales y agrícolas el sentido del progreso, pero también el cimiento de una unión entre las clases.

La enseñanza profesional comienza con el nombre de «instrucción intermedia», de acuerdo con el modelo traído de su viaje a Alemania por Saint-Marc Girardin en 1833: intermedio entre la escuela primaria y las escuelas de ingenieros, pero también productora de una clase social intermedia que no se encuentra a gusto ni con las humanidades de los colegios ni con el aprendizaje en los talleres. La idea de la enseñanza profesional, la que funda en 1833 las escuelas primarias superiores, no es un aprendizaje escolar del trabajo *obrero*. No es solamente porque quiere formar emprendedores y no escolarizar a pobres. Es también —y en ese punto partidarios y adversarios de esta enseñanza están de acuerdo, aunque saquen consecuencias diferentes— porque el trabajo manual no se aprende fuera del lugar donde la necesidad lo impone: «Las educaciones que admiten el trabajo manual lo toman como un instrumento de instrucción o como un medio de recreación: el trabajo manual como instrucción termina siendo una serie de experiencias divertidas; como medio de recreación, confunde la mente de los niños al habituarlos

[10] Picot, G., in Conseil supérieur du travail. *Rapport sur l'apprentissage*, presentado por Briat, Paris, 1902, p. 233.
[11] Enquête sur l'enseignement professionnel, Paris, 1864, citado por Legoux, Y., *op. cit.*, p. 41.

a tratar como un juego aquello que será quizás para ellos una necesidad. En materia de trabajo, es preferible no tener ninguna costumbre antes que tener malas costumbres».[12]

El progreso técnico da otro argumento a esta lógica social. En las nuevas condiciones de la industria, lo que cuenta no es el aprendizaje de la destreza sino el desarrollo general del cuerpo y del cerebro, del ojo y de la mano, que la gimnasia, las manipulaciones de física y las diversas variedades de dibujo forman mucho mejor que el torno o el cepillo: «Para llegar a todos esos resultados, ¿necesitamos aserrar, cepillar, hacer huecos y sapiencias? ¿Acaso todo eso no se hace hoy con máquinas?».[13]

Así, la enseñanza profesional rechaza la lógica del aprendizaje y la ilusión de su crisis. Pero se dedica a ser enseñanza para nuevas elites activas, no una enseñanza de masa destinada a la clase productiva. Por lo demás, la forma-escuela tiene su lógica propia y las estrategias de promoción social de las escuelas de «suboficiales» también tienen la suya. Una escuela *profesional* que no es una escuela de preparación para el *trabajo manual* es una escuela que se ofrece al deseo de aquellos que no quieren ser soldados del ejército *industrial*: oficiales quizás, o bien suboficiales, pero en el ejército *administrativo.*

Esa es la suerte de todas las escuelas creadas para dar suboficiales a la industria: el modelo militar, el mecanismo escolar y las estrategias de los usuarios las empujan continuamente hacia arriba. Una vez que la Escuela Politécnica pasó de ocuparse de las obras públicas a las matemáticas trascendentes, la iniciativa privada creó, para formar a los famosos suboficiales, una *Escuela central de Artes y Manufacturas*, que rápidamente fue llevada a marchar tras sus huellas.

El destino de las escuelas de artes y oficios es particularmente ejemplar. Surgidas de una escuela filantrópica de suboficiales transformada en los tumultos del Imperio en escuela de jefes de taller y de «buenos obreros», se desvían continuamente de su «verdadero destino». Se dice que el abuso de las matemáticas y la física, por un lado, y de las maneras militares, por el otro, mantienen allí la insumisión y les hacen producir «tantos soldados y hombres desclasados como obreros y jefes de taller».[14] Una encarnizada guerra de varias décadas debe persuadirlos acerca del carácter «puramente civil» de su escuela y dejarlos durante los dos tercios de la jornada dedicados a trabajos manuales y dibujo lineal. Este retorno a la calma hace que durante los años 1860 se los considere como obreros amables y cuidadosos pero, por supuesto, inferiores a aquellos que la «práctica» formó, antes de elevarlos de a poco a través de las oficinas de dibujo y de estudios al nivel de ingenieros. En cuanto a la *Escuela Normal Especial* creada por iniciativa de Victor Duruy, su excelente nivel la aparta inmediatamente de su proyecto. Su director anuncia pronto al ministro el inicio de clases de latín y brillantes éxitos en el bachillerato. Y la *Escuela nacional práctica de obreros y contramaestres* que toma su lugar en 1891 solo tarda diez años en acceder al rango de Escuela de artes y oficios.[15]

---

[12] Pompée, Ph., *Etudes sur l'éducation professionnelle en France,* Paris, 1863, p. 179.
[13] *Ibid*., p. 322.
[14] Guettier, A., *op. cit.*, p. 50.
[15] Paquier, J.-B., *L'enseignement professionnel en France*, Paris, 1908.

Esta es la lógica infernal de la escuela: no es que sea —como se dice— demasiado «teórica». Es que crea iguales y los iguales adquieren una posición superior respecto de quienes viven en el mundo desigual de la producción. Nadie entra en su lógica con la perspectiva de encontrarse compitiendo con los «alumnos» del taller. «Profesional» o no, la escuela es el lugar donde ocurre un cambio de identidad. El director de la escuela primaria superior de Tréguier intentó en vano crear en 1924 una orientación agrícola: a los pocos hijos de agricultores que frecuentan la E.P.S. el medio escolar los dirige rápidamente hacia la búsqueda de empleos administrativos. Los agricultores de Tréguier sí quisieron una orientación industrial en esa región sin industria, pero no una agrícola, no mandan a sus hijos a la escuela para que imiten allí el trabajo de la granja.[16]

Contra ese modelo de las escuelas primarias superiores que solo se democratizan al costo de desplazar a los hijos de los trabajadores hacia la administración, la IIIª República crea sus escuelas de aprendizaje y sus escuelas nacionales profesionales cuya historia es un conflicto permanente entre el ministerio de Educación Nacional, guardián de las intenciones humanistas y cívicas de su fundación, y el Ministerio de Comercio e Industria, sede de los deseos de los industriales. El conflicto, digan lo que digan estos últimos, no se reduce al combate de los teóricos y los prácticos: opone la lógica escolar a la del mercado de trabajo. Y no es tampoco un conflicto entre la patronal y la clase obrera. Más de una vez la voz de los sindicalistas se hará eco de la de los empleadores para deplorar la complicidad del formalismo docente y del deseo de huida de los alumnos, para criticar esta enseñanza que crea un ser híbrido y fuera de lugar en vez de un trabajador que sabe por su experiencia, preciso y orgulloso del trabajo de sus manos. Se oyen himnos a un trabajo y a un trabajador que son ya parte del pasado, que ocultan el rechazo común de lo que empuja al obrero a salir de su condición: es la reacción natural del lado de la industria, más compleja entre los sindicalistas, sobre todo cuando es un profesor de E.P.S., Albert Thierry, quien habla en nombre de la civilización de los productores contra las «escuelas de domesticación del pueblo» que hacen de los hijos de los obreros seres «ávidos de cargos y de aristocracias».[17] Quizás no hay que ver allí tanto la defensa de un oficio perdido alrededor de la cual se habría elaborado una cultura de la «elite obrera», cuanto la reacción de los representantes de la *igualdad del trabajo* frente a los efectos de esa *democracia escolar* que dispersa sobre toda la superficie de las carreras sociales las capacidades intelectuales y los deseos de huida que renacen una y otra vez del universo productivo.

Así como la escuela ponía en «crisis» el aprendizaje, el trabajo *social* de la democracia escolar pone en crisis el frágil intento de pensar y de organizar la igualdad alrededor del acto productivo. De ahí el carácter algo desesperado de esa crítica radical del «simbolismo» escolar, que acusa de falsedad a todas las formas de la sociabilidad escolar, hasta el mismo principio de la gratuidad que «hace salir a los escolares de las relaciones económicas mientras que los niños (entiendo los mismos) permanecen sumergidos en ellas».[18] En efecto, la cuestión del *mismo* resulta decisiva para todos aquellos —empresarios, capitalistas o sindicalistas revolucionarios— que quieren un

---

[16] Briand J.-P. et Chapoulé J.-M., «L'école primaire supérieur de garçons en France», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981, n° 39, pp. 87-111.
[17] Thierry Albert, *L'Homme en proie aux enfants*, Paris, 1909, p. 85.
[18] Thierry A., «Principe d'une éducation syndicaliste», *La Vie ouvrière*, n° 63, 5 mai 1912.

mundo armonizado por la producción, que fantasean con la *verdad*, cada vez más controvertida por la misma producción, de una escuela que diera a los trabajadores «oficios» —cuya definición sin embargo se pierde día a día— en lugar de «proveer símbolos a los ciudadanos».

Entonces, se trata de símbolos, con la diferencia de que el simbolismo escolar no es la ilusión que niega la realidad productiva sino una forma social que interviene en la redistribución de las ocupaciones sociales. El proyecto educativo republicano opone a las irregularidades y a las desigualdades del orden económico un modelo de racionalidad que anticipa una república económica por venir. Así la producción puede analizarse a partir de algunas operaciones fundamentales entre las cuales el aprendizaje en el medio purificado de la escuela debe hacer de los trabajadores ciudadanos esclarecidos, no que han sido puestos en posesión de un oficio sino que se los ha vuelto disponibles para formas racionalizadas del trabajo y del servicio colectivos. La primacía de la enseñanza general sobre los trabajos manuales equivale a la de la teoría general sobre las prácticas particulares, pero también, a la del sentido de la comunidad sobre los particularismos profesionales.

El estudio de Yves Legoux sobre la historia de la escuela Diderot, establecimiento municipal piloto fundado en 1877, muestra las vicisitudes de ese proyecto frente a los partidarios del «verdadero» trabajo, obstinados en reducir la parte de la enseñanza general y en pedir que el establecimiento pierda su «aspecto de escuela» para volverse una fábrica-modelo. Probablemente estos habrían ganado la partida si las prácticas y las aspiraciones sociales de los ex alumnos no hubieran terminado imponiendo otra «verdad» a su obstinación. Rechazan que se obligue «a dedicarse indefinidamente al trabajo del tornillo» a aquellos que «se creen llamados a algo mejor», y constatan así que solo una carencia de «cultura general» los confina a las «funciones subalternas».[19] Su presión termina por imponer al consejo de tutela una enseñanza de matemáticas que los prepare para ocupar esas funciones, ya no de contramaestres o de jefes de taller, sino de *técnicos* que la evolución de las formas del trabajo hace coincidir con su deseo de elevación intelectual y social y con las normas de la enseñanza escolar.

De este modo, la organización científica del trabajo, al mismo tiempo, devalúa las destrezas y las formas de mando consuetudinarias, privilegios de los hijos del taller, y desarrolla las funciones de técnicos que, al acercar la organización del taller a la racionalidad de la oficina y del laboratorio, dan una salida industrial al movimiento de huida hacia funciones más intelectuales y posiciones sociales más altas. El técnico es, simultáneamente, una función requerida por la racionalización del proceso de trabajo y un personaje *social* producido por la lógica escolar y por las estrategias de fuga fuera de la condición obrera. En un sentido, el técnico es «el nuevo producto que formaba la escuela de técnicos y nada más». Pero no es la voluntad de los educadores la que impone este nuevo «producto»: «La orientación más intelectualizada de los programas de la Escuela no fue de hecho más que una adaptación algo tardía a un movimiento que seguían y amplificaban los ex alumnos».[20]

---

[19] Legoux Yves, *op. cit*., p. 222 et 226.
[20] *Ibid*, p. 389.

De la crisis del aprendizaje a la crisis de la escuela

Sin duda, esa solución feliz para la «crisis» inspira hoy la visión optimista de una revolución informática que hace coincidir una vez más la abstracción distribuida a todos del saber escolar y el beneficio concreto de las posiciones de punta abiertas a la empresa de cada uno a la vanguardia de la industria nueva y de la guerra económica.

Este ideal supone un orden productivo más o menos ocultado por la racionalidad científica y técnica y una organización de los saberes escolares que conduce las demandas sociales de promoción hacia las primeras filas de la actividad económica. Un modelo debilitado en sus dos polos: de un lado, el desorden comercial desalienta la planificación de los empleos y de los sectores llamados a decidir sobre la victoria económica; del otro, la demanda social de educación, instruida por este desorden, se desvía de la planificación, sobre todo allí donde esa demanda revierte en escepticismo acerca de la capacidad de la escuela para cumplir las promesas sociales.

Este escepticismo es la conciencia del límite más allá del cual estalla la contradicción de la democracia escolar. Al generalizarse, la igualdad escolar termina por anular sus efectos. Producía efectos de redistribución social en su divergencia con el orden de la producción. Ahora está en sincronía. El tiempo de la *separación* propia de la forma-escuela viene a identificarse con el tiempo del *retraso* propio de la forma-aprendizaje. La razón principal de estos modos de ser contemporáneos del sistema escolar, que se da en llamar «crisis de la escuela», es la coincidencia alcanzada entre el tiempo de la escuela y el del aprendizaje, en una misma función de sustracción de una clase de edad cada vez más importante para un período cada vez más largo del mercado de trabajo.

Aquellos que denuncian una escuela «reproductora», que atrae hacia ella a los hijos del pueblo para hacerles sentir, por el formalismo de sus maneras, la indignidad que los destina a su suerte inferior, operan una superposición de edades y de lógicas: hacen del grado cero de una escuela reducida a ser guardiana de una clase de edad la realidad en acto de su concepto. La simple reproducción es el límite de una escuela que absorbió la lógica de su contrario, la función de sustracción/preparación propia del retraso del aprendizaje. A través de la «crisis de la enseñanza profesional», la «crisis del aprendizaje» ha llegado a ser «crisis de la escuela». Al integrar a los antiguos aprendices, la escuela importó la «crisis del aprendizaje», es decir, la inadecuación original del orden escolar al orden productivo; es decir también, la obsesión de una mítica adecuación del tiempo de maduración fisiológica y de retiro social de la población infantil a un tiempo de formación que da a los jóvenes la posesión de un oficio que permite a cada uno ganarse la vida en un universo armonioso de trabajo y de intercambio.

Sobre este horizonte se desarrolló el análisis del «fracaso» escolar, es decir, se hacen coincidir dos fenómenos: el logro desigual de todos en las habilidades escolares y la incapacidad de la escuela para garantizar la contradictoria promoción de *todos* sus usuarios. Sobre este terreno se desplegaron los análisis de las transformaciones que hay que llevar al aprendizaje escolar para adaptarlo a los modos de ser y a las sociabilidades de los hijos de los trabajadores más desfavorecidos. La generosidad de estas tentativas no impide un contrasentido radical. La escuela

solamente es productora de igualdad en la medida en que está *inadaptada* a las sensibilidades y los modos de ser de los soldados del ejército productivo. Los hijos de esos soldados siempre supieron que eran ellos quienes debían adaptarse y lo hicieron cuando quisieron. Todo el mundo sabe jugar al juego de las formas y calcular los beneficios concretos de la abstracción. No es un *habitus* defectuoso el que impide jugar, sino un juicio a fin de cuentas lúcido que ya no cree en las ganancias. Lo que ahora le falta a las formas de la democracia escolar es la *confianza* en sus poderes promocionales. Antes se mandaba a un niño a la escuela para que acceda a una condición superior. Era una manera más satisfactoria de resolver la cuestión del exceso de brazos [fuerza de trabajo] que hacer jugar en su contra los egoísmos corporativos bajo el manto del aprendizaje y la «calificación». Quienes los mandan hoy en día a esa escuela que opera la sustracción igual y masiva de los jóvenes ya no imaginan que haya otros lugares para ocupar más que los suyos. La lógica egoísta del aprendizaje funciona ahora como lógica social general.

De ahí, en consecuencia, el carácter extraño de una situación en la que la revalorización de la escuela está ligada a la misión que se le asigna de resolver «otra» crisis, la del empleo. Parece existir, por otro lado, una curiosa discordancia entre el optimismo de los políticos y los pedagogos que quieren resolver por la «formación» la cuestión de la desocupación y la prudencia o el pesimismo de los economistas que buscan medir los efectos reales de las acciones de formación en el mercado del empleo. Las diversas acciones para pesar en la transición formación-empleo no parecen, de acuerdo a sus resultados, haber creado muchos empleo ni tampoco haber modificado de manera sensible las políticas de las empresas. En este contexto de incredulidad, la afirmación triunfante de una renovación de la escuela que conduce a la victoria en la lucha por el empleo parece tener ante todo una función política: devolverle a la escuela pública una dinámica intelectual sacándola de las lógicas reproductivas y de las filosofías morosas de la guardia y vigilancia; y, al mismo tiempo, suscitar una nueva consciencia en una sociedad adulta malthusiana, privada de otras perspectivas además de la defensa de su propio empleo en contra de sus propios hijos.

No se sabe todavía si el primer beneficio de este discurso movilizador no es abrir una nueva carrera para el viejo discurso de la adecuación y para la proliferación de los saberes para-políticos especializados en la gestión del mito. En la primera fila, aparece la pedagogía, constantemente desplazada de un saber circunscrito sobre los aprendizajes cognitivos a una *meta-sociología* de las razones de la inadaptación escolar y a una *meta-política* de las vías de la nueva adaptación. La función política de la consigna movilizadora se encuentra entonces excedida por el funcionamiento del sistema de los saberes sociales que proliferan alrededor de los órganos de decisión política. Al funcionar según el modelo económico de la oferta y la demanda, estos retraducen toda proposición de consenso en elaboración de modelos de adecuación entre la demanda social y la oferta del estado —modelos que actúan, como contrapartida, sobre el análisis y la voluntad de los políticos, colmando imaginariamente las rupturas entre formas sociales en las que consiste la singularidad democrática, fantaseando incesantemente con las imágenes de una nueva política en armonía con los comportamientos de los consumidores, de una escuela en armonía con el mundo del trabajo, de una comunicación de la información que franquee las barreras sociales, etc.

Probablemente, la singularidad de la democracia —sobre todo allí donde vio la luz en la ruptura revolucionaria— se encuentra obligada a esta paradoja: la democracia es un modo de vida de los individuos más que de gobierno de los colectivos. No puede gobernarse bien más que ignorando, en las concentraciones, lo que la funda: la no concordancia del orden escolar y del orden productivo, de las formas de la representación política y de los modos de sociabilidad cotidiana, de las estrategias de los individuos y las de los planificadores. Le hace falta, sin embargo saber un poco lo que por otro lado debe ignorar: ni la escuela ni el orden económico garantizarán nunca el pleno empleo de las capacidades y de las aspiraciones. Ni la política ni la ciencia. En sus desarmonías internas y en sus tensiones recíprocas es donde los individuos ponen a prueba sus oportunidades y los grupos afirman sus derechos.